

# Por uma Educação Multicultural: uma Alternativa de Cidadania para o Século XXI

José Maria Coutinho\*

## RESUMO

O artigo lida com a grande contradição da educação brasileira, o conflito entre duas contrastantes abordagens culturais da educação (multiculturalismo e etnocentrismo) no ambiente escolar e fora dele. Forjando a homogeneização da multiculturalidade brasileira e a desigualdade social, através da educação formal, o etnocentrismo penaliza na escola pública as crianças afro-indígenas e mestiças das classes populares, enquanto favorece as crianças brancas das classes média e alta. Essa reflexão vê a educação multicultural reduzindo o fracasso escolar das etnias excluídas, ao mesmo tempo que promovendo a emancipação cidadã das classes populares e da melhoria da qualidade de ensino.

## 1. Introdução

Mais do que nunca, desde o século XVI, o processo de globalização atinge hoje a vida das nações. Globalizam-se as economias sob a batuta do neoliberalismo, criando interdependência entre países do Primeiro Mundo e aprofundando a dependência e subordinação dos do Terceiro, graças ao fortalecimento de empresas multinacionais e transnacionais, e do

poder de decisão de organizações e bancos internacionais. Esses chegam a planejar o desenvolvimento econômico dessas nações, enfraquecendo sua soberania política e tornando obsoletas as fronteiras nacionais, ao mesmo tempo que provocando mais desemprego e exclusão pela concentração do capital e aumento da produção, da produtividade, da competitividade e dos lucros.

Utilizando a mídia, em larga escala, para vender seus produtos, o poder econômico do neoliberalismo

cria novas necessidades e interesses e amplia o consumo, influenciando as preferências dos consumidores, jogando por terra estilos de vida, símbolos, e subjetividades. Com isso, gera novas identidades com o consumo, homogeneizando e padronizando normas, gostos, e consensos com uma nova cultura massificada e ideologizada, que desenraíza tradições e desrefereencializa populações inteiras de suas diferenças culturais e étnicas, enquanto revitaliza racismos e provoca a mundialização da cultura (Belloni, 1994).

Esse liberalismo carrega, como contradição interna, certos valores humanos universais (liber-

**José Maria Coutinho**

*Ph.D Ciências Sociais e  
Educação Comparada,  
Universidade da Califórnia-  
Los Angeles (UCLA); Prof.  
Titular de Metodologias  
Didáticas (Estudos Sociais)  
UNI-RIO.*

(\*) Filiação Institucional: Professor titular de Metodologias Didáticas, UNI-RIO.

dade, igualdade, participação, etc.), os quais opõem-se à desumanização intrínseca do capitalismo, e ensinam que lideranças sociais, políticas, ecológicas, intelectuais e espirituais reajam em âmbito mundial num movimento global de reafirmação de humanidade e identidade dessas etnias e nações. Resulta daí, uma espécie de contra-ideologia à indiferença dos países centrais com a sorte dos terceiro-mundistas, em que proclamam a diversidade cultural e seu direito à diferença. Torna-se, assim, crucial para os países multiculturais lidar com a diversidade cultural de suas populações.

Neste paper apresentamos uma proposta de educação para o Brasil do Século XXI, centrada na realização de sua diversidade cultural-ou multiculturalidade, e na reafirmação de sua identidade cultural nacional, em meio à globalização subordinadora, em que nos estão submergindo os governantes latino-americanos subservientes às políticas globais ditadas pelos países centrais. Chamada aqui de **Educação Multicultural**, é uma proposta comprometida com a democratização das relações sociais e raciais (através da distribuição mais igualitária da riqueza e da renda, e redução das diferenças de classe e status entre etnias e gêneros), e com a emancipação das classes populares (Adorno, 1995; Gramsci, 1986), através da apropriação crítico-social dos conteúdos, progressiva eliminação do fracasso escolar das etnias excluídas e melhoria da qualidade do ensino, buscando em seu devir uma sociedade multicultural.

## 2. Multiculturalismo e Educação Multicultural

Apesar da diversidade cultural de centenas de países pelo mundo, muitos ainda não realizaram sua multiculturalidade nos planos econômico, político e sócio-cultural. Muitos deles caracterizam-se pelo etnocentrismo e hegemonia de uma etnia ou cultura, maioria na população como Estados Unidos, França, Alemanha, Inglaterra, Japão e tantos outros. Em países mestiços como Brasil, México e Peru, minorias brancas são etnocêntricas e hegemônicas. Etnias da mesma raça convivem dividindo o poder na Suíça, Bélgica, Canadá e muitos outros.

A **sociedade multicultural**, a ser consolida-

da a partir da rejeição dos comportamentos etnocêntricos (ou racistas) florescerá num ambiente pluralista. Com isso, descarta-se o **etnocentrismo** enquanto ideologia, atitude e comportamento que privilegia uma etnia em detrimento de outras, no usufruto dos bens econômicos, políticos, sociais e culturais de um país (Rocha, 1991), afirmando-se o **multiculturalismo** (pelo menos em termos ideais) como a coexistência e convivência "pacífica" e cidadã de etnias, culturas, gêneros e grupos diversos em respeito mútuo, equidade de acesso aos bens sociais, e liberdade de escolha de sua identidade cultural, sem imposições, superposições, hegemonias ou dominações (Grant, 1977).

O multiculturalismo que postulamos para o Brasil tem como ethos a democracia multicultural, forma avançada de democracia, pressuposto da democracia racial, a qual busca um maior equilíbrio de poder e riqueza entre etnias e culturas, aí incluindo o direito e o respeito à diversidade cultural dos grupos humanos em busca de cidadania. Ao mesmo tempo, o multiculturalismo brasileiro pugna pela afirmação da cultura brasileira, diversa e plural como cultura nacional, aqui cunhada como "multicultural", isto é, uma metacultura, formada atualmente pela superposição hegemônica da cultura euro-brasileira (neocolonizadora) regionalizada, e dezenas de etnias e um número ainda maior de culturas das três raças, o que faz dela, não uma simples cultura, mas um composto cultural, ou como diz Octávio Ianni (1992, p. 145), **"um complexo de modos de viver e trabalhar, sentir e agir, pensar e falar que não se organizam em algo único, homogêneo, integrado, transparente"**.

Muitas são as conceituações de educação multicultural. Educadores norte-americanos como Grant (1977) e outros adotam abordagens funcionalistas para a educação multicultural, enfatizando tanto a proteção das etnias e culturas minoritárias, sua contribuição à identidade do país, ao ideal de liberdade e à conquista da cidadania, como sua incorporação econômico-política e sócio-cultural à corrente central da cultura WASP dominante (branca, anglo-saxônica, protestante).

Santos (1996, p. 5), citando Stephen Stoer, menciona o uso das expressões "intercultural" e

"interculturalismo" usadas na França, como representando um posicionamento mais progressista ao tratar da questão das diferenças entre culturas, ressaltando as idéias de troca e interação e a possibilidade de eliminação de aspectos negativos de ambas as culturas em contato. Para países onde as culturas e etnias mantêm relações simétricas, como Suíça, Bélgica e Canadá, o interculturalismo pode ser construtivo da equidade social e da liberdade. No Brasil, entretanto, em que as relações sociais entre brancos, negros e índios são historicamente assimétricas e desiguais, o interculturalismo pode significar o que já existe, isto é, a deculturação, a aculturação e a homogeneização cultural dos grupos inferiorizados.

Alguns educadores emancipadores ousaram conceituar educação multicultural, identificando-a com as necessidades da maioria da população afro-indígena e mestiça, pobre, excluída e subalterna. Em conferências que editou em seu livro sobre "Diversidade Cultural e Educação Para Todos", Gadotti (1992, p. 21) compreende-a como aquela **"educação para todos que procura abrir os horizontes de seus alunos para a compreensão de outras culturas, de outras linguagens, e modos de pensar, num mundo cada vez mais próximo, procurando construir uma sociedade pluralista e interdependente"**.

Propondo uma pedagogia do oprimido, o eminente educador Paulo Freire (1970) já defendia a construção da identidade cultural nos Círculos de Cultura, em Recife, no início dos anos 1960. Sua seleção de vinte palavras geradoras do universo vocabular do aluno como o passo inicial da alfabetização crítica, para facilitar sua leitura do mundo antes da leitura escrita, já promovia também a cidadania e a melhoria da qualidade de vida dos oprimidos.

Em nossa conceituação, preferimos o termo "multiculturalismo" por sua inclusividade, despidendo-o de possíveis conotações liberais e limitações político-ideológicas e funcionalistas da cultura WASP norte-americana, olhando para o avançado estágio em que se encontra a multiculturalidade brasileira, que apresenta uma sociedade mestiça e permite a expressão regional de variadas **brasilidades**, como a **indianidade** amazônica, a **negritude** baiana e a **branquitude** sulista, ou a **niponidade** paulista, entre outras.

Nessa linha, concordamos com o norte-americano Baker (1977, p. 73), para quem **Educação Multicultural** é o processo através do qual os indivíduos são expostos à diversidade (de um país)... tendo a oportunidade e a opção de apoiar e manter uma ou mais culturas, isto é, sistemas de valores, estilo de vida, símbolos, etc.

Assim, definimos **Educação Multicultural** como o processo e o modo de educar valorizando as diversas heranças culturais e sociais de uma nação e suas relações umas com as outras, na construção da convivência pacífica dentro e fora do país, em que se respeitem os direitos humanos e a diversidade, e se promovam a **identidade cultural, cidadania e a melhoria da qualidade de vida**. (Coutinho, 1995, p. 110).

O multiculturalismo e a educação multicultural que defendemos fundamentam-se em três pilares essenciais: pressupostos democráticos, valores humanos universais e metas.

Os **pressupostos democráticos**, já tão evidentes desde o Iluminismo e Revoluções Norte-Americana, Francesa e Inconfidências Brasileiras, foram novamente expostos pelo sociólogo Herbert de Souza (1996, p. 66) em termos de liberdade, igualdade, solidariedade, diversidade e participação.

Os **valores humanos universais**, base axiológica da educação multicultural, são os mesmos que filósofos, mestres de sabedoria e "avatares" de todas as épocas expressaram em suas prédicas, como verdade, amor, paz, retidão e não-violência (Craxi & Craxi, 1994).

As **Metas** que completam nossa proposta são o resgate, preservação, revitalização, e desenvolvimento da identidade cultural, a construção da cidadania e a melhoria contínua da qualidade de vida e do ensino, consensos há muito obtidos entre educadores e outros cientistas sociais e intelectuais brasileiros.

### 3. Por que uma Educação Multicultural para o Brasil?

As estatísticas educacionais sobre o fracasso escolar (reprovação, repetência, evasão e analfabetismo) na escola pública brasileira escondem o grave problema do racismo. Quando o IBGE e demais pesquisas oficiais colocam os números

da pirâmide educacional tem-se a idéia de estarmos falando de uma clientela social e etnicamente homogênea. A realidade, contudo, é bem outra. As classes sociais que freqüentam a escola pública caracterizam-se por sua heterogeneidade.

De acordo com o censo de 1990, numa população de quase 147 milhões de habitantes, havia 81.3 milhões de brancos (55,3%), cerca de 57.7 milhões de pardos (39,3%), 7.2 milhões (4,9%) de negros, e menos de um milhão de amarelos (incluindo os índios).

Segundo *Jacobskind* (1982), o Movimento Negro Unificado contra a Discriminação Racial (MNU), baseando-se na conceituação da UNESCO - de que 70% da população brasileira é negra ou mestiça, com algum grau de ascendência africana, e que só é branco quem tem ascendência européia pura, deduz que **menos** de 50% da população brasileira é branca. Por conseguinte, o MNU nega a existência de uma maioria branca de 55,3% (IBGE, 1983) e defende a existência de uma maioria negra de pelo menos 57,2% (PNAD, 1982), o que evidencia a situação marginalizada das etnias afro-brasileiras.

Nessas estatísticas evidencia-se a situação marginalizada das etnias afro-brasileiras.

Entre as pessoas de 10 anos e mais de idade, 18,1% foram classificados como "sem instrução e menos de um ano de escolarização". Entre os pretos, 28,2% não sabiam ler nem escrever; entre os pardos, 26,2%; e apenas 11,8% entre brancos. Em termos de escolaridade ampliada, foram encontrados 14,1% do total com 11 anos de escolarização, dos quais 18,9% entre os brancos, 7,6% entre os pardos, e 6% entre os pretos (IBGE, 1994, p. 2-5, 66, 73).

De acordo com a Pesquisa Nacional de Amostras a Domicílio (PNAD-1982), das crianças que freqüentavam a 1ª série do ensino básico, ficaram reprovadas 41,6% de crianças negras e 26,6% de crianças brancas. No "Diagnóstico sobre a situação educacional dos negros (pretos e pardos) no Estado de São Paulo" (Cadernos de Pesquisa, 1987), os índices de exclusão e repetência do alunado negro do Ensino Fundamental, por exemplo, foram superiores ao do alunado branco, revelando a existência de uma trajetória

escolar cheia de dificuldades para a criança negra. Fúlvia Rosenberg (1987, p. 22) afirma que, apesar de representar 31,3% das matrículas da 1ª série do 1º grau no Estado de São Paulo, as crianças negras constituíram 38,7% dos que repetiram a 1ª série em 1982.

Tomando-se por base o sistema educacional do rico Estado de São Paulo, os obstáculos interpostos à trajetória escolar da criança negra nos outros Estados, menos desenvolvidos e mais dependentes, pode-se supor, tornam mais curta sua permanência na escola pública, não importando se a concentração da população negra é maior ou menor que a branca. Tal desigualdade revela a existência de racismo na educação brasileira, especificamente no recôndito da sala-de-aula.

#### 4. A Produção Histórico-Social do Fracasso Escolar das Crianças Negras

Muitas explicações têm sido oferecidas para a produção histórico-social do fracasso escolar das crianças negras na escola pública brasileira. Situação semelhante encontrada nos Estados Unidos, onde os negros são minoria de 10%, ao contrário do Brasil (65% ou mais segundo eles mesmos e 44,2% segundo o IBGE), costuma ser caracterizada pela reprovação, repetência e evasão, e explicada em termos dos argumentos hereditarianista e ambientalista.

Lá, enquanto os defensores do hereditarianismo como *Jensen* (1969) e *Burt* (1958) enfatizam condições genético-raciais e cognitivas como determinantes do sucesso ou do fracasso escolar, apontando para uma suposta inferioridade dos negros, os ambientalistas como *Samuda* (1975) e *Deutsch & Brown* (1967, p. 295-307) contrapõem a essas explicações racistas as desigualdades sócio-econômicas e carências culturais e ambientais, ligadas à distribuição desigual da riqueza e da renda, e a socialização em ambientes pobres ou etnicamente segregados.

Desde a proclamação da democracia racial brasileira (ainda um mito e um ethos) na década de 1930, as idéias social-darwinistas arianistas, (dos hereditarianistas), tão comuns entre intelectuais brasileiros (Oliveira Viana, Manuel Bonfim e outros), a partir dos meados do século

XIX, foram descartadas como racistas. Pela contribuição do negro na construção do Brasil, em todas as áreas de que participou, torna-se ridículo atualmente postular diferenças genético-raciais para explicar as desigualdades sociais e educacionais. Hoje, os estudiosos da produção do fracasso escolar das crianças negras costumam usar argumento histórico-social (tipicamente ambientalista) dividido em duas vertentes, a da classe e a da raça.

O argumento classista sustenta que o relativo atraso dos negros em relação aos brancos na sociedade brasileira é uma questão de classe, isto é, historicamente, os negros que foram ficando libertos, coincidentemente tornaram-se pobres, herdando seus descendentes sua situação de pobreza e de exclusão.

O argumento crítico-racista denuncia que além dos preconceitos de classe, os negros (e também os índios e demais mestiços afro-índigenas) ainda enfrentam a barreira do racismo da raça e da cor. *Fernandes (1955, p. 109-112)* afirma que "o trabalho livre não serviu como um meio de revalorização social do negro (...) continuando na etiqueta das relações raciais o antigo padrão de tratamento recíproco assimétrico", "perpetuando-se as medidas discriminatórias vigentes nos setores econômico, político e social", (*Ianni, 1966, p. 70*). Porém, para *Tabak & Verucci (1994)*, as barreiras da desigualdade social afetam principalmente o gênero feminino.

Transpostas para o ambiente educacional, essas formas de racismo tornam mais curta e acidentada a trajetória da criança negra na escola pública. Alguns estudiosos citando causas materiais e sócio-econômicas, como *Fúlvia Rosemberg (1987)*, *Carlos Hazenbalg (1987)* e *Lia Rosemberg (1984)* identificam a participação precoce no mercado de trabalho, a baixa qualidade do ensino nas escolas freqüentadas por crianças negras (escolas carentes para populações carentes, situadas em bairros pobres, com várias turmas e clientela pobre), como fatores determinantes do atraso escolar do alunado negro e dos altos índices de reprovação escolar.

Outros, no entanto, tentam explicar seu fracasso escolar invocando razões político-sociais e psicológicas, isto é, as instituições educacionais são difusoras das idéias das classes domi-

nantes através das idéias pedagógicas (*Cury, 1985, p. 94*), que, adicionalmente inferiorizam a produção intelectual da população negra em relação ao chamado "saber universal" (*Gonçalves, 1987, p. 43*), destruindo a identidade da criança negra e impondo um ideal de ego branco (*Pereira, 1987, p. 28*).

O currículo escolar brasileiro, tradicionalmente essencialista e escolanovista, mas etnocêntrico, tem importado e acriticamente copiado modelos estrangeiros. Por um lado, enquanto impõe a deculturação e a aculturação, valoriza as culturas européias e norte-americanas, passando o ethos da civilização judaico-cristã/greco-romana (*Ribeiro, 1995*). Por outro, exclui das disciplinas curriculares a história, os conhecimentos, saberes e experiências das culturas dominadas das etnias afro-índigenas (*Silva, 1987*).

Não apenas isso, além da violência simbólica, a escola dificulta-lhes o acesso ao conhecimento e acaba excluindo-as da escolarização ampliada e da cidadania, via reprovação, repetência, evasão e analfabetismo, por desuso da leitura e da escrita, sendo portanto altamente anti-democrática e elitista.

Embora desde os escolanovistas na década de 1930, já se falasse numa educação brasileira, voltada para nossa realidade e problemas, nenhum dos escolanovistas e seus seguidores de diversas tendências e correntes atentaram para o etnocentrismo implícito e explícito no currículo essencialista e nos livros didáticos (*Nozella, 1981*), tanto quanto na prática pedagógica racista de professores e diretores.

Contra essa ideologia de dominação "insurge-se" a Educação Multicultural. Sua perspectiva étnica e cultural não ignora a luta de classes que permeia o racismo brasileiro e a invasão cultural. Ao contrário, transforma a educação em "contra-ideologia" emancipadora e integradora dessas diferenças numa sociedade pluralista, justa e pacífica.

Crítica e transformadora, a educação multicultural, pelo menos no Brasil, propõe-se a não apenas estimular o resgate sócio-econômico das etnias excluídas. Seu leitmotiv pode servir como fonte de revitalização da educação, da sociedade e da cultura brasileira. Contudo, apesar de

já ter desenvolvido uma multicultural, de ter sido reconhecido como "um país mestiço e racista" pelo atual Presidente da República, e proclamado multicultural pelas ciências sociais, literatura e artes, mas não pelo poder econômico e político, nem pela educação, o Brasil ainda sofre o embate entre multiculturalismo e etnocentrismo, aqui especificadamente dentro do currículo escolar, onde as culturas das etnias consideradas subalternas estão minimamente representadas, como na história, nas finanças e na política.

## 5. Por uma Educação Multicultural

Classicamente definida como "a transmissão da cultura de um povo" as políticas educacionais no Brasil têm privilegiado a cultura européia e, hoje, favorecem sua nova roupagem norte-americana, enquanto a apresentam como educação brasileira. Apesar de a educação favorecer não apenas a transmissão, como também a manutenção, o resgate, a revitalização, e as construção da cultura e do conhecimento, a escola pública permanece neocolonizadora excluindo as contribuições culturais das etnias e culturas dominadas negando-lhes, assim, a cidadania plena.

A escola pública até hoje não se constitui efetivamente num espaço democrático de sua construção. Não basta facilitar o acesso das classes populares à cultura letrada do currículo essencialista (Português, Aritmética, História, Geografia e Ciências). A cidadania pressupõe muito mais do que pretendeu garantir a Lei 5.692/71 com auto-realização, qualificação para o trabalho e preparo para o exercício consciente da cidadania debaixo dos olhos repressivos do Estado militar.

A escola brasileira não reflete na realidade curricular o respeito às diferenças de classe, raça, credo e sexo da Lei 4.024/61, e a inclusão das peculiaridades locais e regionais no currículo pleno do Primeiro Grau, como manda a Lei 5.692/71. Entretanto, as brechas existem e não são adequadamente aproveitadas pela maioria dos professores, por deficiência em sua formação intelectual e profissional.

Com o **Plano Decenal de Educação para Todos, 1993-2003**, do ex-Ministro da Educação

Prof. Murflio Hingel (MEC, 1993), que não faz nenhuma referência aos negros brasileiros, ainda corremos o risco de não promovermos a **equidade em educação**. Segundo Gadotti (1992, p. 210), equidade significa diferentes oportunidades para todos poderem desenvolver suas diferentes potencialidades em busca de maior equalização social, ao contrário da "igualdade de oportunidades" (Coleman, 1966) para ricos, médios e pobres, que os torna ainda mais desiguais e, no caso de negros e índios, menos cidadãos.

Na nova LDB, Lei Nº 9.394/96, exceto pelos artigos 32, 78 e 79, dedicados aos índios, que estabelecem a educação bilingüe e intercultural, o uso das línguas maternas e processos próprios de aprendizagem, o resto do país continua sendo pensado como culturalmente homogêneo e racialmente branco. Foi mantida a idéia da parte diversificada, que oferece brechas para as inovações multiculturalistas. Os negros são apenas mencionados ao determinar que o ensino da História do Brasil levará em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro, citando matrizes indígena, africana e européia. Com isso, pretende-se democratizar o currículo.

Em sua proposta diferencialista de educação para a cidadania, a educadora Nilda Teves Ferreira (1993, p. 12) critica como mero idealismo as afirmações de Demerval Saviani de que a democratização do ensino é uma via de equalização social, e sustenta que a cidadania começa com um questionamento de valores que leva a ações concretas no processo histórico-social, incluindo a participação dos atores sociais no jogo político e no exercício do poder e na materialização da democracia nas práticas sociais.

Igualmente, Paulo Freire (1970) e Moacir Gadotti (1980) concebem o cidadão como um ser humano, histórico-social e concreto, e a cidadania como um pressuposto de prerrogativas sociais que incluem o direito à liberdade, a satisfação das necessidades sociais básicas, e a inserção histórica dos sujeitos participantes nas decisões que afetam suas vidas, em sua comunidade e na sociedade mais ampla. Assim, conceituamos **cidadania** como a participação individual na posse, na produção e no usufruto

dos bens sociais, isto é, a satisfação das necessidades sociais e contínua melhoria da qualidade de vida, como resultado de sua ação sócio-política no fazer da história (Coutinho, 1995, p. 23).

Ao pensarmos no **cidadão multiculturalista** estamos nos referindo ao cidadão diferenciado por sua etnia e cultura, mas participando igualmente dos benefícios sociais do progresso, sem o constringimento das discriminações de suas particularidades étnicas e culturais, porém consciente de sua identidade cultural, pressuposto da cidadania plena, em que o cidadão negro ou índio não necessita internalizar um ideal de ego branco. Tal identidade é compreendida por *Sidia Reginato* (1993, p. 19-22) como a satisfação da necessidade de identificação do indivíduo com o grupo, na medida de sua inserção no universo de significados criados pela coletividade à qual pertence, a partir de um sistema de comunicação que reflete a concepção de estar no mundo.

Para nós, **identidade cultural** é a identificação, sensação e sentimento de participar ou de pertencer à cultura de um grupo, classe, etnia, gênero ou país, em termos de valores, atitudes, padrões de comportamento, conceitos, símbolos e significados coletivos, consolidados no processo histórico (Coutinho, 1995, p. 20).

Identidade cultural e cidadania, entretanto, não são um fim em si mesmas. São pressupostos de melhor qualidade de vida, hoje consenso geral entre todos os povos. Entendemos por **qualidade de vida** o conjunto de bens de saúde e bem-estar físico, emocional e mental, propiciados pelo uso adequado do ecossistema, estruturas econômicas flexíveis e participativas, posse e usufruto dos bens da cidadania e participação no poder de decisão dos grupos em que se inserem os indivíduos (Coutinho, 1995, p. 23).

Entretanto, com o atual sistema de desigualdades em curso no Brasil, profundamente marcado pela corrupção, violência e impunidade, prevalece o jeitinho (Barbosa, 1992), além mantenedor dos privilégios de minorias brancas encasteladas nos poderes político e econômico, em detrimento da maioria afro-indígena e seus mestiços, historicamente excluídos.

## 6. A Emergência Curricular da Educação Multicultural

As mais diversas intervenções podem ser feitas na educação escolar para se passar à perspectiva multiculturalista. Fiel aos seus projetos de resgate, preservação e desenvolvimento, o multiculturalismo pode ser começado onde estamos, na escola pública pobre e sucateda. Para se transformar a escola tradicional e etnocêntrica numa democracia multicultural e viabilizar a emancipação das classes populares, tornar-se imprescindível que o currículo se torne multicultural.

Os professores que já possuem uma visão mais ampliada da realidade nacional e mundial não precisam esperar pelas ordens das SEDUs. Podem começar pela valorização contextualizada das linguagens de seus alunos, logo na alfabetização ou permitindo "que as vidas, histórias e culturas dos historicamente oprimidos criticamente influenciem a reconceitualização do conhecimento representado no currículo e na sala de aula" (Perry & Fraser, 1993, p. 19).

### Que inovações podem tornar multiculturalista o currículo tradicional e facilitar a emancipação das classes populares?

Duas abordagens para revisões curriculares são apresentadas por *Otis L. Scott* (1994, p. 49-51), a aditiva e a integrativa. Enquanto a primeira propõe adicionar conteúdos representando as perspectivas dos grupos marginalizados, ou "estrelas" protótipos do sucesso dos grupos étnicos (Abdias do Nascimento, Zezé Mota, Benedita da Silva, Pelé, etc.), a segunda luta pela transformação gradual do núcleo central do currículo pela expansão dos conteúdos multiculturalistas, envolvendo experiências multiculturalistas, trabalho interdisciplinar, recursos didáticos e colaboração de variados professores, entre outros.

A perspectiva multiculturalista deve permear todas as disciplinas.

No ensino da **Língua**, os professores precisam abandonar o isolacionismo das gramáticas e entrelaçar os estudos lingüísticos com os estudos culturais e as ciências sociais, enquanto na Literatura, a arte da expressão da palavra, permitirá expressar o social, o psicológico, o cultu-

ral ou o político, sob uma atitude interdisciplinar.

Na área dos **Estudos Sociais**, centrada nos conceitos de tempo, espaço e relações sociais, os professores valorizarão as heranças culturais dos diversos povos sob o ponto de vista interdisciplinar das diversas ciências sociais, não apenas da história e da geografia. Sua grande preocupação no Ensino Fundamental é com as necessidades humanas e sociais básicas na Família, no Bairro, no Município, no Estado, no País e no Mundo.

Os estudos das **Ciências Naturais e Exatas** podem começar apresentando diferentes lendas da criação do homem em confronto com a lei da evolução postulada pela ciência, da criação bíblica à teoria do 'big bang', dos mitos à realidade, usando as perspectivas dos diversos povos. Devem mencionar as preocupações de outros povos com a ecologia, a botânica e a matemática, enveredando-se inclusive pela etnometodologia (Coulon, 1995).

Os **livros didáticos** usados na Escola Fundamental precisam eliminar as ideologias hegemônicas, os variados preconceitos e estereótipos raciais que os caracterizam e que contribuem com a manutenção do status quo etnocêntrico e desigual, que sobre-representam a elite branca e sub-representam a maioria afro-indígena e seus mestiços nos textos e figuras. Sua reformulação com base no multiculturalismo faria verdadeira revolução nos conteúdos, que poderiam ser críticos e realistas.

Todos esses caminhos, contudo, precisam de legitimação não apenas teórica, como também prática, numa praxis transformadora junto aos oprimidos e excluídos. Entretanto, falta à escola a infra-estrutura que facilite essa prática, como também pouco tem interessado às elites brancas das SEDUs enveredar-se pela via multiculturalista. Apesar disso, alguns educadores "aventuram-se" no campo, buscando operacionalizar o multiculturalismo.

No Brasil, o grande destaque é Paulo Freire e seus incontáveis discípulos nacionais e estrangeiros, que vêm trilhando o caminho da **educação popular**, "o saber produzido pelas camadas populares em sua vida cotidiana, e nas suas lutas, as suas expressões culturais como mani-

festação de resistência à cultura dominante" (Laura da Veiga, 1985, p. 201).

Experiências multiculturalistas em educação popular foram feitas desde a década de 1960 por Paulo Freire nos Círculos de Cultura de Recife, pelas Escolas Indígenas da FUNAI, pelos movimentos sociais, pelos movimentos do negro, do índio, e comunitários, pela experiência em educação pluricultural da Bahia, Centros Integrados de Educação Pública (CIEPs) do Estado do Rio de Janeiro, Projeto Cultura das Minorias de Cuiabá, movimentos de revitalização cultural de Bandas de Congo no Espírito Santo, e outros.

Os caminhos acima apontados oferecem as vias para que a educação multicultural encontre sua legitimação até que a escola desperte de sua lentidão e de seu atraso na incorporação de mudanças. Por isso, é possível que sejam a educação popular, os movimentos sociais e as redes de alfabetização, as estratégias que mais rapidamente farão a escola pública brasileira atender para a necessidade de se preocupar com as diferenças étnicas e culturais da clientela escolar, dando continuidade a esses pioneiros do multiculturalismo.

A educação popular, reconhecida como a grande contribuição da América Latina à teoria e prática educativa no nível internacional (Gadotti & Torres, 1994), torna-se ainda mais crítica e transformadora quando incorpora preocupações étnicas em seu discurso e em sua praxis. Sendo o ato pedagógico o 'locus' onde a legitimação da prática multiculturalista ocorre, dentro ou fora da escola, esperamos nos próximos anos sua eclosão junto aos professores de todos os níveis, o que renovará a prática pedagógica e revitalizará a escola e a sociedade brasileiras.

## 7. Conclusão

Sendo a perspectiva multiculturalista uma macro-ideia que pode permear toda a educação, por ser crítica e ética, por enfatizar a independência de pensamento e o conhecimento-ação, e por ensinar valores capazes de criar uma mentalidade de respeito aos direitos humanos, sua natureza democrática facilita o uso de suas descobertas no cotidiano escolar e avança



seus pressupostos pluralistas.

A **educação multicultural** busca a formação de **cidadãos multiculturalistas**. Não apenas sujeitos epistêmicos, como também seres humanos livres, críticos e possuidores de variadas competências multiculturais (inclusive a de saber optar e apoiar uma ou mais culturas) e histórico-contextualmente inseridos.

Para isso, requer-se melhorar a **"qualidade do ensino"**, através de uma filosofia de educação compatível com a realidade (da clientela) que se quer superar, escolas aparelhadas com tecnologias e materiais apropriados, professores bem formados e condignamente remunerados, alunos bem alimentados e gestão democrático-comunitária das escolas, envolvendo-as com os pais e as instituições locais.

Não poderá haver **qualidade de ensino** sem a construção da cidadania, e não haverá cidadania plena sem identidade cultural. Uma cidadania que não leva em conta a identidade étnica acabará deculturando, homogeneizando e massificando etnias já oprimidas. Os professores podem muito bem instrumentalizar os alunos na conquista da cidadania, na construção do conhecimento, de significados, símbolos, linguagens e intersubjetividades, promovendo sua condição de sujeitos historicamente inseridos que se realizam na experiência coletiva do

homem como parcela da humanidade, a partir da qual constroem sua própria humanidade e existência.

A educação multicultural é o desafio que nossa multiculturalidade faz aos professores para o Século XXI ou o Terceiro Milênio que se aproximam. Numa época em que a globalização das finanças, das tecnologias, da informática e da mídia padroniza a vida em geral, em que a indústria cultural veiculada nos desvela o multiculturalismo nacional e mundial, a **qualidade do ensino** (como a querem os educadores brasileiros progressistas) ou a **qualidade total na educação** (proposta pelos neoliberais), não pode deixar de confrontar-se com a mundialização de cultura vis-a-vis a multiculturalidade global.

Qualidade total da educação, e do ensino, num país multicultural como o Brasil, certamente não se faz sem educação multicultural, já que, à medida em que avança a globalização da economia e da cultura, perdem sentido as filosofias paroquiais de educação e ganham vulto a padronização e a massificação da indústria cultural. Reagindo à globalização subordinada cada vez mais onipresente, a educação multicultural levanta-se e legitima-se como uma grande força na luta pela emancipação das classes populares, das minorias étnicas, das culturas nacionais e de todos os excluídos.

## ABSTRACT

*This article deals with the conflict between two approaches to education in Brasil: multiculturalism and ethnocentrism. We maintain that ethnocentrism forges the homogenization of Brazil's multiple cultures and strengthens social inequality in which, victimizes Afro-Indian and mixed blood children from the popular classes and favors white children from middle and upper classes. We take the position that multicultural education reduces school failure of excluded ethnic children, improves the quality of teaching and promotes the citizen emancipation of popular classes.*

### Referências Bibliográficas

- ADORNO, T. W.** *Educação e emancipação*. Tradução por Wolfgang Leo Maar. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995. 190p.
- BAKER, G. C.** Multicultural imperatives for curriculum development in teacher education. *Journal of Research and Development in Education*, Athens, (GA), v.11, n.1, p. 70-83, Fall, 1977.
- BARBOSA, L. N. H.** *O jeitinho brasileiro: a arte de ser mais igual que os outros*. 2.ed. Rio de Janeiro: Campus, 1992. 153p.
- BELLONI, M. L.** A mundialização da cultura. *Sociedade e Estado*. Brasília, D.F. v.9, n.1-2, p.35-53, jan./ dez. 1994.
- BONFIM, M.** *O parasitismo social e evolução: a América Latina*. [s.l.: s.n.] 1903.
- BRASIL.** Ministério de Educação e do Desporto. *Plano decenal de Educação para todos*. Brasília, D.F., 1993.
- BURT, C.** The inheritance of mental ability. *American Psychology*, n. 13, p.1-15, 1958.
- CADERNOS DE PESQUISA.** *Raça negra e educação*. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, n.63, nov. 1987. 154p.
- COLEMAM, J.** et all. *Equality of educational opportunities*. Washington, D. C.: US Department of Health, Education and Welfare, Office of Education, 1966.
- COULON, A.** *Etnometodologia e educação*. Tradução por Guilherme João de Freitas Teixeira. Petrópolis: Vozes, 1995. 205p. (Ciências sociais da educação)

- COUTINHO, J. M.** *Etnocentrismo, multiculturalismo e educação no Brasil: por uma educação multicultural*. Rio de Janeiro, 1995. 196p. Tese (Concurso para Professor Titular) - Departamento de Didática - Escola de Educação - Universidade do Rio de Janeiro.
- CRAXI, A. , CRAXI, S.** *Os valores humanos: uma viagem do eu ao "nós"*. Tradução por Antônio Alves de Castro. Uberaba, Fundação Petrópolis, 1994.
- CURY, C. R. J.** *Educação e contradição: elementos metodológicos para uma teoria crítica do fenômeno educativo*. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1985. 134p. (Educação contemporânea)
- DEUTSCH, C. P. , BROWN, B. R.** Social influences in Negro- white intelligence differences. In: DEUTSCH, M. et. al. *The disadvantaged child*. New York: Basic, 1967. p.295-307.
- FERNANDES, F.** Cor e estrutura social em mudança. In: BASTIDE, R. , FERNANDES, F. *Relações raciais entre negros e brancos em São Paulo: ensaio sociológico sobre as origens, as manifestações e os efeitos do preconceito de cor no município de São Paulo*. São Paulo: UNESCO; ANHEMBI, 1955. 554p.
- FERREIRA, N. T.** *Cidadania: uma questão para a educação*. Rio de Janeiro, 1993. 360f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Rio de Janeiro.
- FREIRE, P.** *Ação cultural para liberdade e outros escritos*. 5.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981. 149p. (O mundo hoje; 10)
- \_\_\_\_\_. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1970. 218p.
- GADOTTI, M.** *Diversidade cultural e educação para todos*. Rio de Janeiro: Graal, 1992. 90p.
- \_\_\_\_\_. *Educação e poder: introdução à pedagogia do conflito*. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1980. 143p. (Educação contemporânea)
- \_\_\_\_\_. , **TORRES, C. A.** Poder e desejo: a educação popular como modelo teórico e como prática social. In: \_\_\_\_\_. , \_\_\_\_\_. (Org.) *Educação popular: utopia latino-americana*. São Paulo: Cortez: EDUSP, 1994.
- GONÇALVES, L. A. O.** Reflexão sobre a particularidade cultural na educação das crianças negras. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n.63, p.27-9, nov. 1987.
- GRAMSCI, A.** *Concepção dialética da história*. Tradução por Carlos N. Coutinho. 6.ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1986. 341p.
- GRANT, C. A. (Ed.)** *Multicultural education: commitments, issues and applications*. Washington: Association for Supervision and Curriculum Development, 1977.
- HASENBALG, C.** Desigualdades sociais e oportunidade educacional: a produção do fracasso. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n.63, p.24-6, nov. 1987.
- IANNI, O.** *A idéia do Brasil moderno*. São Paulo: Brasiliense, 1992.
- \_\_\_\_\_. *Raças e classes sociais no Brasil*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1966. 258p. (Retratos do Brasil, 48)
- IBGE.** *Anuário estatístico do Brasil*. Rio de Janeiro, 1994.
- \_\_\_\_\_. *Censo demográfico*. Rio de Janeiro, 1983. 26v. (IX Recenseamento geral do Brasil 1980)
- \_\_\_\_\_. *Pesquisa nacional por amostra de domicílios*. Rio de Janeiro, 1982.
- JACOBSSKIND, N. A.** Quantos são os negros? *Cadernos do Terceiro Mundo*. n. 41, jan. 1982.
- JANSEN, A.** How much can we boost: IQ and scholastic achievement? *Harvard Educational Review*, Cambridge, Mass., v.39, n.1, p.1-123, Winter, 1969.
- LIBÂNEO, J. C.** *Democratização da escola pública: a pedagogia crítico-social dos conteúdos*. 4.ed. São Paulo: Loyola, 1986. 149p. ( Coleção Educar, 1)
- NOZELLA, M. L. C. D.** *As belas mentiras: a ideologia subjacente aos textos didáticos*. 9.ed. São Paulo: Moraes, 1981. 200p. (Coleção educação universitária)
- PEREIRA, J. B. B.** A criança negra: identidade étnica e socialização. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n.63, p.41-5, nov. 1987.

- PERRY, T., FRASER, J. W.** *Freedom's plow: teaching in the multicultural classroom.* New York: Routledge, 1993.
- REGINATO, S. M. D.** *O projeto educativo do Centro Cultural Banco do Brasil: uma proposta de arte-educação?* Rio de Janeiro, 1993. Dissertação (Mestrado em Administração de Centros Culturais) - Universidade do Rio de Janeiro.
- RIBEIRO, D.** *O povo brasileiro: a formação e o sentido do Brasil.* São Paulo: Companhia das Letras, 1995. 470p.
- ROCHA, E. P. G.** *O que é etnocentrismo.* 8.ed. São Paulo: Brasiliense, 1991. 95p. (Primeiros passos; 124)
- ROSEMBERG, F.** *Relações raciais e rendimento escolar. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, n.63, p.19-23, nov. 1987.*
- ROSENBERG, L.** *Educação e desigualdade social.* São Paulo: Loyola, 1984. 80p. (Coleção espaço; 8)
- SAMUDA, R. J.** *Psychological testing of american minorities: issues and consequences.* New York: Dodd, Mead, 1975.
- SANTOS, L. L. C. P.** *Globalização, multiculturalismo e currículo.* In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 1, 1996, Belo Horizonte. *Papers...[s.l.]*: ANDES, 1996.
- SCOTT, O. L.** *Including multicultural content and perspectives in your courses.* In: GONZALES, J. C. et al. *Teaching from a multicultural perspective.* London: Sage, 1994. p. 46-59.
- SILVA, A. L. (Org.)** *A questão indígena na sala de aula.* São Paulo: Brasiliense, 1987. 253p.
- SOUZA, H.** *Democracia e cidadania.* In: RODRIGUES, C. (Org.) *Democracia: cinco princípios e um sim.* São Paulo: Moderna, 1996.
- TABAK, F., VERUCCI, F.** *A difícil igualdade: os direitos da mulher como direitos humanos.* Rio de Janeiro: Relume-Dumara, 1994. 181p.
- VEIGA, L.** *Educação, movimento popular e a pesquisa participante: algumas considerações.* In: MADEIRA, F. R., MELLO, G. N. *Educação na América Latina.* São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1985. p.201. (Educação contemporânea)
- VIANA, F. J. Oliveira.** *Evolução do povo brasileiro.* 2.ed. São Paulo: Nacional, 1933. 327p. (Biblioteca pedagógica brasileira. Série 5a; Brasileira: v.10)